

Kösel, Stephan

Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 115-126. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Kösel, Stephan: Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 115-126 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71115 - DOI: 10.25656/01:7111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71115>

<https://doi.org/10.25656/01:7111>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Berufs- und wirtschaftspädagogische
Analysen – aktuelle Forschungen
zur beruflichen Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0007-3 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-549-4 (eBook)
DOI 10.3224/84740007

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Textakzente, Gründau
Druck: paper & tinta, Warschau

Vorwort	9
---------------	---

Teil I: Disziplinäre Reflexionen

Rolf Dubs

Überlegungen zum Impact pädagogischer Forschungen	11
---	----

Uwe Elsholz

Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive	25
---	----

Georg Tafner

Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten	35
--	----

Teil II: Lehr-/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Markus Ammann

Betriebspraktika unter dem Aspekt der Arbeitszufriedenheit – eine kritische Auseinandersetzung	47
---	----

Carmela Aprea et al

Digitale Technologien als Tools zur Förderung der Konnektivität des Lernens in Schule und Betrieb	61
--	----

Kristina Kögler, Eveline Wuttke

Unterrichtliche Monotonie als Bedingungsfaktor für Schülerlangeweile im Fach Rechnungswesen	75
--	----

Jeannine Ryssel

Die Lernwirksamkeit von einfachem und elaboriertem Feedback in Verbindung mit dem Erstellen von Concept Maps im Planspielunterricht	89
---	----

Teil III: Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

Alexandra Dehmel

Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England – ausgewählte Ergebnisse einer komparativen Studie	103
--	-----

Stephan Kösel

Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität	115
---	-----

Birgit Lehmann

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern	127
--	-----

Sandra Trost

Erfolgreich Studieren – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studienbezogener Selbstregulationsprozesse	141
--	-----

Teil IV: Berufliche Qualifizierung und Weiterbildung

Julia K. Müller, Rita Meyer

Lernen und Arbeiten in Balance? Vereinbarkeitsstrategien von Beschäftigten in wissensintensiven Branchen	153
--	-----

Franz Kaiser

Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive 165

Petra F. Köster

Kompetenzentwicklung und organisationale Veränderung am Beispiel von Festivalveranstaltern 179

Martin Kröll

Karrieren und Weiterbildung von Ingenieuren 191

Lars Windelband, Georg Spöttl

Diffusion von Technologien in die Facharbeit und deren Konsequenzen für die Qualifizierung am Beispiel des „Internet der Dinge“ 205

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 221

Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität

Stephan Kösel

1. Einleitung und Problemstellung

Dass Überzeugungen als kognitiv-emotionale Dimension neben dem Professionswissen, den motivationalen Grundlagen und der Selbstregulation zum Konstrukt der Lehrerkompetenz und damit der Lehrprofessionalität gezählt werden, ist weitgehend unstrittig (vgl. stellvertretend die Coaktiv-Studien Baumert et al bei Kraus 2011,183). Ob sie dies als Synonym, bzw. Über- oder Unterbegriff anderer Konstrukte zur Lehrerkognition tun, wird hingegen sehr kontrovers diskutiert:

Bei Seifried führt eine dezidierte Darstellung unterschiedlicher Überzeugungsansätze, impliziter Persönlichkeitstheorien und subjektiver Theorien zu der alternativen Begriffswahl der Sichtweisen (2009, 104). Bei Ziegler werden Überzeugungen als kognitive Strukturen der Lehrenden dem Konstrukt der subjektiven Theorien zu- und untergeordnet (2006, 526). Ähnlich bei Lehmann-Grube/Nickolaus (2009), die das Lehrerkompetenzmodell von Kraus insofern erweitern, als dass „kognitive Dispositionen auf die Handlungsebene bezogen werden. Subjektive Theorien als Aussagesysteme (...) sich gegenstandsspezifisch über alle Theoriebereiche von den Überzeugungen bis hin zu den handlungsleitenden Kognitionen erstrecken. Ihre Subsumption unter dem Kompetenzaspekt der Überzeugungen ist vor diesem Hintergrund nicht angezeigt.“ (2009, 62) Alich et.al geben wiederum zu bedenken, dass „subjektive Theorien keine Systeme von Überzeugungen darstellen und im Übrigen auch nicht so gemessen werden (...). Subjektive Theorien (...) können vielmehr situativ mentale Modelle evozieren, die für die subjektive Theorie strukturerhaltende mengenwertige Funktoren von der Theorie aus sind.“ (Alich et al 2009, 267)

Für die vorliegende Arbeit wird forschungspragmatisch der Überzeugungs-begriff zugrunde gelegt, da er am ehesten über den belief-Begriff an die internationale Forschung anschlussfähig erscheint (vgl. Blömeke et.al 2009, 192). Er soll wie folgt charakterisiert werden.

Als grundlegende Orientierungen zeichnen sich Überzeugungen erfahrungsbasiert durch affektive Aufladung bzw. Wertbindung, eine innere Ordnung mehrerer aufeinander bezogener Vorstellungen aus und verhalten sich

angesichts lebensgeschichtlich bedingter und subjektiver Prämissen der Welt- und Selbstsicht veränderungsresistent. Ihre Funktionalität besteht in einem normativ-evaluativen Charakter, aus dem heraus individuelle Verhaltenssicherheit erwächst (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2010, 480f, Herv. S.K.). Wissenssoziologisch entsteht diese Notwendigkeit nach einem subjektiv fraglosen Bezugspunkt dann, wenn Wissen seine interindividuelle Funktion als Routine verliert und damit Geltungsräume zu Geltungskrisen werden (Oevermann 2006, 102f). Überzeugungen müssen daher auch nicht diskursiv widerspruchsfrei sein. Ihre Plausibilität ist dadurch nicht unbegründet, vielmehr hingegen wertbegründet (vgl. Alisch et.al 2009, 266). Professionstheoretisch relevant sind diese Hinweise insofern, als es danach zum Verständnis der Lehrenden gehört, neben diskursiv-rationalen Logiken des Wissensaufbaus und dessen Anwendung auch identitätstheoretisch-exkludierende Logiken zum Bezugspunkt der Lernprozessplanung und -gestaltung zu machen.

Auf der handlungs- und bewusstseinstheoretischen Ebene der Lernprozesse werden Überzeugungen nicht in einem substitutiven, sondern interdependentem Verhältnis zum (explizitem) Wissen betrachtet. Mit Bezug auf Polanyis Konzept des impliziten Wissens spielen Überzeugungen nach Neuweg eine wichtige Rolle, was im Hintergrundbewusstsein proximal zusammenfindet und dadurch im Fokalbewusstsein distal mit Aufmerksamkeit versehen, d.h. fokussiert werden kann (vgl. Neuweg 1999, 192f). Überzeugungen werden als „Subsidien“ in der impliziten Triade in einer Funktion beansprucht, sie sind nicht Gegenstand unserer Aufmerksamkeit, sondern ihre Instrumente. Das Subjekt achtet von einem oder mehreren Subsidien auf einen Fokus (Neuweg 1999, 196 Herv. im Org.). Die bewusstseinsfokussierende Funktion von Überzeugungen als Bestandteil mentaler Akte erscheint in einem starken Begriff impliziten Wissens als nicht formalisierbarer Wissensbestandteil, in einem schwachen Begriff impliziten Wissens als ein dem Könnern nicht zugänglicher, durch Dritte aber explizierbarer Wissensbestandteil (vgl. Neuweg 2005, 5, Herv. Im Org.).

Welche Forschungsfragestellungen ergeben sich aus dem bisher Skizzierten?

Werden Überzeugungen als Bestandteil einer Wissensbasis verstanden, mit der Lehrprofessionalität realisiert werden kann, so stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, wie man auf Überzeugungen im Rahmen der Lehrerbildungsphasen als Aspekt des Professionalisierungsprozesses eingehen kann und soll. Und damit ihre Genese, ihre Analyse bzw. ihre potentielle bewusstseinsfokussierende Funktionalität zum Thema gemacht wird. Der vorliegende Beitrag bejaht eindeutig diese Frage, da über die Problematisierung des Überzeugungskonstruktes eine zentrale Fragestellung der Lehrerbildung in den Blick gerät, die sonst erst, nur und zwangsläufig unter ganz anderen Vorzeichen in der zweiten Lehrerbildungsphase bearbeitet würde: Das Verhältnis von Lehrerwissen und Lehrerkönnen aus biographisch-evolutionärer Sicht.

Eine zweite zentrale Fragestellung ergibt sich aus der Tatsache, dass in Überzeugungskonzeptionen in der Regel der Variable der Lehrerüberzeugungen die dominante Rolle nicht nur in Planung und Reflexion, sondern auch in der Durchführung des Lerngeschehens zugewiesen wird. In der Lehrerbildungs- und Lehrerkognitionsforschung gibt es eine umfangreiche Befundlage, über den Einfluss von unterrichtsbezogenen Überzeugungskonzeptionen im Sinne einer Wirkungskette von Lehrerüberzeugung, Lernprozesse und Lernzuwächsen (ausführlich bei Seifried 2009, 30ff.). Die Lernerüberzeugungen hingegen werden selten als eigenständige Variable konzeptualisiert. Es verwundert daher nicht, dass darüber hinaus das Aufeinandertreffen von konvergenten, divergenten oder unterschiedlich dimensionalisierten Lehrer- und Lernerüberzeugungen im Unterrichtsprozess als systemisch-rekursive Überzeugungskonstellationen bisher überhaupt nicht als Forschungsgegenstand von Unterrichtsdynamik problematisiert wurde: weder in der Unterrichtsforschung noch als zu reflektierendes bzw. zu theoretisierendes Phänomen in der Lehrerbildung.

Als dritte Fragestellung ergibt sich aus den beiden ersten die Rolle und Funktion der Didaktik, als Wissensbestandteil des Lehrerwissens und als Handlungskomponente des Lehrerkönnens. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass Didaktik zu der von Shulman (1986) und Bromme (1992) (bei Neuweg 2010, 454) wesentlich mitgeprägten Dimensionierung des Lehrerwissens in das Fachwissen (Inhaltswissen, wissenschaftstheoretisches Wissen, Philosophie des Faches), fachdidaktisches Wissen (Pädagogisches Inhaltswissen, curriculares Wissen) und fachindifferentes Wissen (Wissen über Schultheorie, Berufsbildungstheorie, Gesellschaftstheorie), konstitutive Bezüge aufweist.

So hängt es je nach didaktischer Theoriebildung wesentlich davon ab, in welchen der drei klassischen didaktischen Dimensionen der Inhalte (Sache), der Akteure (Ich) und der Gruppendynamisch bedingten Lernprozesse (Wir) es (un-)wahrscheinlich zu solchen Überzeugungskonstellationen kommt. Wenn didaktische Theoriebildung etwa nicht klärt, worin der Transformationsprozess zwischen Objekt und didaktisiertem Gegenstand, bzw. der Unterschied zwischen der Erschließungsfähigkeit des Subjektes und der Erschließbarkeit des didaktisierten Gegenstandes besteht (vgl. kritisch dazu Gruschka 2002), spricht dies etwa bezogen auf das fachdidaktische Wissen ganz spezifische Überzeugungen über typische Aneignungsschwierigkeiten von Lernern an. Formal ähnlich, qualitativ anders überzeugungsinduzierend kann es auf das Lehrerwissen wirken, wenn man nicht die bildungstheoretische Frage der Inhalte als paradigmatischen Ausgangspunkt für didaktisches Denken wählt, sondern eine lern(prozess)theoretische, erzieherische oder gar institutionell-systemische Perspektive (vgl. ausführlich dazu Terhart 2009, 107ff). Aus berufspädagogischer Sicht veranschaulichen die Diskussionen um die curricularen Konstruktionsprinzipien des Lernfeld-

konzeptes (jüngst Tramm 2011 in Replik auf Reinisch), dass je nach Wissenschafts- bzw. Situationsorientierung z.B. die „Philosophien“ bzw. Überzeugungen bezogen auf die Rolle der Unterrichtsfächer unterschiedlich aktiviert bzw. tangiert werden.

Weiterführend ist zu fragen, wo und wie solche Überzeugungskonstellationen sogar als Ergebnis didaktischer Planung oder situativ-didaktischer Handlungskompetenz intentional gewollt, zugelassen bzw. induziert werden? Welche unterrichtlichen Formen können den potentiellen Anteil von Überzeugungen am Aufbau von implizitem und explizitem Wissen vor und nach Unterrichtshandlungen kommunizierbar machen? Wird dies nicht ermöglicht, trivialisiert dies zwangsläufig die anzustrebende Expertise bzw. reduziert sich berufliche Didaktik hierbei auf die Förderung von bloßer Intuition.

Berufsbildungstheoretisch war die Aneignungsfrage immer eng mit der Anwendungsfrage verknüpft, die allgemeindidaktische Fragestellung insofern um einen direkten betrieblichen (Duale Ausbildung) oder/und zukünftigen (Übergangssystem, Betriebswechsel) Handlungskontext erweitert, so dass eine berufliche Didaktik sich schon im Unterricht mit einer spezifisch anderen, nämlich verdoppelten, rekursiven Handlungsdynamik auseinandersetzen muss. Mit der unterrichtlichen Handlungsdynamik und mit der zu bewältigenden, didaktisierten beruflichen Handlungsdynamik. Mit dem einen Bildungsziel der beruflichen Handlungskompetenz bzw. der Lernfeldorientierung hat es eine berufliche Didaktik insofern mit der Verschränkung unterschiedlicher Erzeugungsmodi von gelingender Praxis (Wissen und Können) zu tun. Eine solche Verschränkung erfolgt zum einen lernfeldorientiert während des Unterrichts mehrfach-rekursiv und zum anderen in Bezug auf zwangsläufig individualisierte Kompetenzentwicklungsprozesse (vgl. Tramm 2011,11), die wiederum überzeugungsinduzierend wirken können müssen. Insofern stellt es eine konstitutive Antinomie beruflicher Didaktik in dualen Ausbildungsklassen dar, den Unterricht über Lernsituation zu planen und ihn gleichzeitig individuell lernsituativ zuzulassen. Angesichts der Herausforderung für die Auszubildenden im Rahmen der Lernortkooperation zwei Lernkontexte mit unterschiedlichen Systemrationalitäten von Bildungs- und Verwertungslogiken (ausführlich Kösel 2005) aufeinander beziehen zu müssen, wird nämlich zwangsläufig der normativ-evaluative Charakter von Überzeugungen aktiviert bzw. werden spezifisch individualisierte Synchronisationsleistungen erforderlich. Ähnliches ergibt sich auf Einzellehrerseite für die im Rahmen der curricularen Konstruktionsarbeit der Lernsituationen nötige Lehrerteamarbeit bzw. die damit verbundenen Synchronisationsleistungen unterschiedlicher Philosophien der Fächer.

Nimmt man das andere Bildungsziel, das der Subjektbildung, hinzu, wirken die voran erwähnten exkludierenden-identitätstheoretischen Logiken ebenso überzeugungsinduzierend.

Die aufgeworfenen Fragestellungen können und sollen im vorliegenden Beitrag nicht alle umfassend behandelt werden, was an anderer Stelle in systematischer Form erfolgen wird (Kösel 2012). An ausgesuchten Aspekten eines universitären Projektes der Hochschuldidaktik werde ich jedoch veranschaulichen, dass schon während der ersten Phase der Lehrerbildung auf individueller Ebene der Studierenden Dimensionen eines weiten Verständnisses von didaktischen Überzeugungen rekonstruiert werden können. Weit im beschriebenen Sinne in der Rekonstruktion impliziter didaktischer Theoriebestandteile, die sich aus eigener betrieblicher Ausbildung bzw. aus vorherigen Studien- und Berufserfahrungen gebildet haben und nun im Rahmen des Hochschulstudiums als „biographischer Rucksack“ sowohl mit didaktischem Wissen als auch mit den anderen Lehrerwissensbereichen zu einer individuellen Wissensbasis verbunden werden müssen. Für ein enges Verständnis von didaktischen Überzeugungen auf unterrichtlicher Handlungsebene können diese Rekonstruktionen auf potentielle Überzeugungskonstellationen hinweisen, die aufgrund der weiten didaktischen Überzeugung für den Einzelnen auf der späteren Handlungsebene relevant werden könnten. Eine (theoretische) Modellierung potentiellen didaktischen Wissens bzw. didaktischer Überzeugungen für den prozessuralen Umgang mit solchen Überzeugungskonstellationen kann und soll an dieser Stelle nicht geleistet werden.

2. Berufsbiographische Rekonstruktionen bei Lehramtsstudierenden als Forschungskontext

Für ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung hat Neuweg „zwölf Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“ unterschieden, die jeweils einem Integrations- versus Differenzierungskonzept von Wissen und Können bzw. als Folge davon den verschiedenen Phasen zugeordnet werden können (Neuweg 2010, 36).

Da wir das Projekt MasterNet im Jahr 2011 auf Studierende der TU Darmstadt bezogen haben, die nach einem vorherigen Studium und Arbeits Erfahrungen direkt in das Masterstudium quer einsteigen, kann zwischen der Figur *Brille*, der *Induktion* und der *Persönlichkeit* ein spezifisches Spannungsverhältnis entstehen, was für den Forschungskontext der Überzeugungen besonders interessant erscheint. Die Figur der *Brille* steht für eine systematische Vermittlung von berufspädagogisch relevantem Orientierungs- und Reflexionswissen, in der Einführung in spezifische Begriffswelten, Problemmodelle und Deutungssysteme. Die Figur der *Induktion* stellt die Erfahrung und Praxis vor die Theorie. In unserem Falle soll „die systematische Konfrontation der objektiven Theorien“ (Neuweg 2010, 37) mit den umfang-

reichen Ausbildungs-, Studien- und Arbeitserfahrungen nicht zu der Frage führen, ob die Figur der *Persönlichkeit* für den Lehrerberuf geeignet ist, sondern wie zu Studienbeginn schon mit relevanten Überzeugungsdimensionen evolutionär-persönlichkeitsbildend umgegangen werden kann.

Der Forschungsansatz besteht darin, dies mit der aus dem Wissensmanagement heraus von Dick entwickelten narrativen Methode der Triadengespräche zu realisieren. Hierbei stammen die zwei Rollen des *Experten* und *Novizen* aus demselben Handlungskontext (Studieneinstieg mit beruflichen Vorerfahrungen), zeichnen sich jedoch durch unterschiedliche biographische Stationen jeweils als Experten aus. Die ansonsten in den klassisch dyadisch-narrativen Interviewformen konstitutive Forscherrolle geht in der des *Laien* als methodischem Zuhörer in der Triade auf.

„Durch die beiden Zuhörer werden an den Erzähler unterschiedliche Anforderungen gestellt: Während für den fachlichen Zuhörer (Novizen) die Relevanz und Nützlichkeit des Erzählten bedeutsam ist, ist für den Laien dessen Verständlichkeit von Bedeutung“ (Dick 2006, 146.).

Die Biographieforschung basiert u.a. darauf, „den Standpunkt des biographischen Subjektes einzunehmen und den Prozess als eine vom Individuum zu lösende Aufgabe zu begreifen“ (Schulze 2010, 427). Narrationen werden als ursprünglicher Modus der Erfahrungsorganisation verstanden, „die einen gemeinsamen und abgrenzbaren Sinnzusammenhang – das Narrativ- bilden. (...) In der Erzählung verschränken sich das Nacherleben des Ereignisstromes mit der reflexiven Konstruktion und Perspektivenvariation. (vgl. Dick 2006, 143f). Durch die Triadenmethode war insofern beabsichtigt, relevante berufsbiographische Konstruktionsdimensionen des jeweiligen Experten induktiv berichtbar werden zu lassen, die sich implizit auf didaktische Theoriebestandteile beziehen und insofern den „brillenförmigen“ Wissensaufbau mit beeinflussen. Die in der Triadenmethode geschulten Projektmitarbeiter hatten entlang der drei Erzählimpulse „Ausbildungserfahrung“, „Studien- und Berufserfahrungen“ und „Lehrer selbstverständnis“ lediglich die Aufgabe durch Rück- oder Gegenfragen den narrativen Erzähl- und Gesprächsfluss zwischen Experten und Novizen aufrecht zu erhalten. Die Triadengespräche dauerten 50–60 Min und wurden bisher mit 27 Studierenden durchgeführt.

3. Erste Ergebnisse und Typenbildung

Die Triadengespräche wurden transkribiert und nach der induktiven grounded theory-Methode (Strauss 1998) zunächst offen, dann axial kodiert. Gemäß den Aspekten des Kodierparadigmas – *Bedingungen, Interaktionen, Strategien, Konsequenzen* – (vgl. dazu Hülst 2010, 288) wurden anschließend

die Interviews daraufhin analysiert, welches berufsbiographisch relevante Zentralmotiv und welche darauf bezogenen Unterkategorien sich rekonstruieren lassen und dadurch spezifische Bezüge zu didaktischen Dimensionen abgeleitet werden können.

Obwohl die Erfahrungsaufschichtung (Schütze 1984, Schulze 2010, 418ff.) der Triadengespräche methodologisch bedingt hinter denen autobiographisch-narrativer Interviews zurückfallen muss, haben wir dennoch in einem zweiten methodischem Zugriff die „kognitiven Figuren des Stehgreiferzählens“ nach Schütze (1984) als Interpretationsbezugspunkt des jeweiligen Zentralmotivs verwendet. Die „grundsätzlichen Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (Schütze 1984, 92) – *biographische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse* – beziehen sich als Muster der Erfahrungsaufschichtung insofern auf die aus den Triadengesprächen identifizierbaren Prozesse bzw. Segmente der berufsbiographischen Schilderungen.

3.1 Lehramtsstudentin „Claudia“ als Typus einer Sachverwalterin

Für Studentin „Claudia“ lässt sich ein *biographisches Handlungsmuster* als „übergreifende Form der Verknüpfung von Ereignissen und Erfahrungen (Schütze 1984,93) rekonstruieren. Das Zentralmotiv „Ich will kreativ sein“ bezieht sich als berufsbiographische Haltung sowohl auf die absolvierte Ausbildung als Mediengestalterin, dem abgeschlossenen Design-Studium und dem zukünftigen Berufs- und Lehrerbild für berufsbildende Schulen. Als biographisches Handlungsmuster kommt es auf diesen Ebenen zu einer Fokussierung der eigenen Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre gegenüber *institutionellen Ablaufmustern* als gegensätzliche kognitive Figur, die als externe Erwartungsfahrpläne eine notwendige Ich-Anpassung erfordern. Die Zukunftserwartungen von Claudia richten sich daher eher an selbst zu gestaltende Realisierungsräume, in denen sich das Ich vom kollektiven Wir abgrenzen kann (vgl. Schütze 1984, 93f).

Bezogen auf die Dimensionen des Lehrwissens lässt sich eine dazu passend sehr ausgeprägte „Philosophie des Berufsfeldes“ rekonstruieren, bei den Auszubildenden primär und besonders die Kreativität zu fördern („nicht nur Ausfühler im Betrieb“) und Curriculumvorgaben eher als Einschränkung zu verstehen („muss mal sehen, was ich da dran drehen kann“).

Bezogen auf die Meso-Ebene der Lernortkooperation wird eine explizite Wächter- und Kompensationsfunktion als Lehrerin deutlich. Einerseits wird Berufsschule als Schon- und Übergangsraum in den Übertritt in das Arbeitsleben definiert ("dass das nicht so'n krasser Cut ist"), gleichzeitig werden an die Auszubildenden passend zum eigenen biographischen Handlungsmuster

implizite Regressionserlaubnisse gegenüber institutionellen Erwartungen erteilt („dürfen einmal in der Woche in die alte Rolle des Schülers“).

Gemäß dem Kodierparadigma nach Strauss kann man für „Claudia“ nach den *Bedingungen* fragen, die auf den didaktischen Ebenen gegeben sein müssten, damit das Entstehen bzw. Zulassen von individuellen Entfaltungsräumen als zentrales Ziel von „Claudia“ realisiert werden kann. Die dazu nötigen *Interaktionen* sind daher eher als Abgrenzungsverhandlung, als Zugeständnis partieller Interessen zu erwarten. Die entsprechende *Strategie* wird eher zu Teilsystem- und Nischenbildung führen. Als *Konsequenz* ergibt sich für den Umgang mit den Antinomien des Lehrerhandelns (z.B. Macht vs. Autonomie, Organisation vs. kommunikative Rückkoppelung, vgl. Helsper 2004) eher die Entscheidung für eine der Antinomieseite, statt ein zu suchendes, jeweils situatives Gleichgewicht (vgl. Schütze 1996, 137f).

„Claudia“ kann im Sinne der Typenbildung als Fall gewertet werden, für die ein *biographisches Handlungsmuster* nicht nur den wesentlichen Ausgangspunkt für ein Lehrerbild als „Sachverwalterin einer Berufsfeldphilosophie“ darstellt, sondern auch die Relation zwischen Wissen und Können durch die Ermöglichung von möglichst hohen Freiheitsgraden mitbestimmt. In einem weiten Verständnis didaktischer Überzeugungen ist insofern im Rahmen der universitären Phase zu thematisieren, inwieweit die didaktische Theoriebildung für „Claudia“ bisherige Überzeugungen anspricht, erweitert bzw. konstruktiv irritieren kann.

3.2 Lehramtsstudent „Simon“ als Kontrastfall und Typus des Interaktionisten

Der Kontrastfall „Simon“ kann hingegen in einer Typenbildung als „Interaktionist“ bezeichnet werden, dessen Zentralmotiv die kognitive Figur des *Wandlungsprozesses* darstellt. Als Wendepunkt einer sich anbahnenden „dynamische Entfaltung innerer Prozesse, als aufzulösende Diskrepanz zwischen Aktivitätsplanung und Handlungsrealisation“ (Schütze 1984) bilanziert „Simon“ nach einer Schreinerlehre als Inhabersohn, einem Bauingenieurstudium und Arbeitstätigkeit, sich erst vor der Studienentscheidung für das Lehramt gefragt zu haben: „Was passt eigentlich wirklich zu mir?“. *Institutionelle Ablaufmuster* haben für ihn weniger einschränkende, vielmehr konstruktive Überprüfungsfunktion, externe Erwartungsfahrpläne dienen als Kompass für das eigene berufsbiographische Suchmotiv.

Aus einer empathischen Grundhaltung heraus erwächst so ein interaktionistisches Lernortverständnis mit ausdifferenzierten Gelingensbedingungen („das hängt immer von beiden Lernorten ab“). Zum intermediären Lehrerbild gehört eine Beraterfunktion für jugendtypische Wandlungsprozesse („da hat man definitiv andere Sachen im Kopf“) und die Ausbildungszeit als Einsozialisation in Erwartungsfahrpläne („da herrschte halt ein

Kasernenton“). Für ein integrierendes Lehrerbild sind für „Simon“ die unterschiedlichen Rationalitäts- und Habitusformen als fachkompetenter Praktiker („Wer nicht Bescheid weiß, ist bei den Azubis unten durch“), als situationsgerechter Vermittler („Man muss die Fachsachen schon rüberbringen können und nen Bezug zu den Schülern haben“) bekannt. Sie stehen für ihn als Wandlungsprozess im Rahmen der eigenen Professionalisierung im Raum („wie man das hinbekommt“).

Für „Simon“ stellt sich als „Interaktionist“ bezogen auf die *Bedingungen* didaktischen Handelns insofern eher die Frage nach einem gleichberechtigten Austausch als individuellem Suchprozess. Der *Strategie* des Kompromisses entstammen eher verstehend-offene, statt wie bei „Claudia“ sich abgrenzende *Interaktionen*. Als *Konsequenz* wird „Simon“ eher anspruchsvolle Synchronisationsleistungen in antinomischen Handlungssituationen von sich abverlangen, da er sich der paradoxalen Struktur eher bewusst ist (vgl. Schütze 1999, 252ff).

In einem weiten Verständnis didaktischer Überzeugungen ist bei „Simon“ im Rahmen der universitären Phase zu thematisieren, wie die didaktische Theoriebildung dafür sorgen kann, wann und in welchen Handlungsanforderungen eher die „Kultur des Einlassens“ und damit interaktionistisches, verstehend-situatives Überzeugungshandeln bzw. wann eher die „Kultur der Distanz“ (vgl. Neuweg 2005, 7ff) und damit die einer fallentlasteten Routineanwendung sinnvoll erscheint und „Simon“ vor potentieller Überforderung geschützt werden kann.

4. Weiterführende theoretische Überlegungen und Ausblick

Die Typenbildung für die Gesamtgruppe der Studierenden erfolgt zum Projektabschluss im Sommer 2012. Mit den Triadengesprächen kann methodisch abgesichert für die Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen ein individuelles, biographisch relevantes und in der Regel ausgeblendetes Erfahrungspotential kommunizierbar und für eine personalisierte Professionalisierungsphase anschlussfähig gemacht werden. Durch die Narrations- und Explikationsprozesse auf Augenhöhe mit dem Novizen kann Selbstverständliches, unhinterfragt Erlebtes in eine elaborierte Beziehung zum universitären Wissensaufbau und den Reflexionsprozessen gestellt werden. So besuchte jeder Teilnehmer im darauffolgenden Studiensemester eine Seminarveranstaltung mit einer *personalisierten* Entwicklungsaufgabe (vgl. Hericks 2006), die sich explizit auf die rekonstruierte, berufsbiographische Zentraldimension und einen didaktischen Theoriebestandteil bezog. „Claudia“ beschäftigte sich mit Bildungsgängen des Übergangsbereiches, bei denen ihre ausgeprägte „Philosophie des Berufsfeldes“ zu kritischen Überzeugungskonstellationen

mit den dortigen Adressaten führen kann. „Simon“ thematisierte im Rahmen eines Curriculumseminars wie er sein berufliches Können mit Lehrinhaltswissen zu einer klaren fachdidaktischen Haltung verbinden kann, die dennoch im Unterrichtsprozess Überzeugungskonstellationen aus Lerner­sicht zulassen kann.

Für eine Konzeptionierung didaktischer Überzeugungen können und sollen mit diesem Ansatz keine Wirkungsanalysen für den Umgang mit Überzeugungskonstellationen angestrebt werden. Vielmehr weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich situiert-intuitives Lehrerhandeln nicht als bloßes Ergebnis spontaner Einlassung oder als Einübung von Routinen in der zweiten Phase darstellt, sondern schon universitär die Spezifika und *individuelle* Funktionalität von Überzeugungen für solch kontextsensibles spätere Verhalten theoretisiert und problematisiert werden können.

Eine Konzeptionierung didaktischer Überzeugungen in der beruflichen Bildung wird sich neben der Lehr­er­pro­fession mit der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu beschäftigen haben. Hierbei wird zu untersuchen sein, inwieweit gerade dort wirksame, andere Professionalisierungs- und Handlungslogiken spezifisch andere Überzeugungskonstellationen generieren, wenn es etwa um Wissensbestände des Arbeitsprozess- bzw. Erfahrungswissen geht.

Literatur

- Alisch, L./Hermkes, R./Möbius, K. (2009): Messen von Lehrprofessionalität II: Metrologie. In: Zlatkin-Troitschanskaia/Beck/Sembill/Nickolaus, /Mulder, R.(Hrsg) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim. S. 263–274.
- Blömeke, S./Kariser, G./Lehmann, R./König J. (2009): TEDS-M: Messung von Lehr­er­kompetenzen im internationalen Vergleich. In: Zlatkin-Troitschanskaia/ Beck et al. (Hrsg) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim. S. 181–210.
- Dick, M. (2006): Triadengespräche als Methode der Wissenstransformation in Organisationen. In V. Luif, G./ Thoma & B. Boothe (Hrsg.): Beschreiben – Erschließen – Erläutern. Psychotherapieforschung als qualitative Wissenschaft. Lengerich. S. 141–166.
- Gruschka, A: (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Helsper, W. (2004): Antinomien. Widersprüche. Paradoxien – Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft In: Koch-Priewe /Kolbe /Wildt: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. S. 49–98.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden.

- Hülst, D (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 281–300.
- Kösel, S. (2005): Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig?. Eine systemtheoretische Analyse der Dualen Lernorte in der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Kösel (2012) in Vorb.: Das Forschungsprogramm didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität.
- Kraus, S. (2010): Das Experten-Paradigma in der Lehrerforschung, In: Zlatkin-Troitschanskaia /Beck et al. (Hrsg) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim. S. 171–191.
- Lehmann-Grube, S. /Nickolaus, R. (2009): Professionalität als kognitive Disposition. In: In: Zlatkin-Troitschanskaia /Beck et al., (Hrsg) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim. S. 59–70.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polnyis. Münster.
- Neuweg, G.H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Heid, H./Harteis C.(Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualifikationskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?. Wiesbaden. S. 205–228.
- Neuweg, G.H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Konzeptes zur Lehrerbildung. In: Müller, F. (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Münster. S. 35–50.
- Neuweg, G.H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart E., Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster. S. 451–477.
- Oevermann, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. S. 70–182
- Oevermann, U. (2006): Wissen-Glauben-Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens in krisentheoretischer Perspektive. In : Tänzler, D, et al. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz. S. 79–118.
- Reusser, K./Pauli, P./Elmer, E. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart E/Bennewitz,H./ Rothland, M.(Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann-Verlag. Münster. S. 487–496.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Strukturen autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg). Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart. S. 78–117.
- Schütze, F. (1999): Organisationszwänge und hoheitstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
- Schulze, T. (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 413–436.

- Seifried, J. (2009): Unterricht aus Sicht von Handelslehrern. Konzepte des Lehrens und Lernens. Band 16. Frankfurt a.M.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. UTB-Taschenbuch. München.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Tramm, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer?. Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzeptes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Ausgabe 20, 1–22. online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf (27-06-2011).
- Ziegler, B. (2006): Subjektive Theorien und didaktisches Handeln. Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Heft 102, S. 525–551.